



Evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias.

Revisión de antecedentes teóricos

Derlis Arsenio Benítez Ayala

derlucho28@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0526-6735>

Universidad Nacional de Concepción

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Concepción, Paraguay

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias son dos conceptos relacionados que se utilizan comúnmente en el ámbito educativo. La evaluación del aprendizaje se refiere al proceso de medir y evaluar el progreso y el logro de los estudiantes en relación con los objetivos y metas de aprendizaje establecidos. Por otro lado, el enfoque por competencias se refiere a una forma de enseñanza y aprendizaje que se centra en desarrollar habilidades y conocimientos prácticos que son necesarios para realizar tareas y resolver problemas en la vida cotidiana y en el mundo laboral. El propósito de un artículo de revisión sobre la evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias podría ser proporcionar una visión general de estos conceptos y su importancia en el ámbito educativo

Palabras clave: evaluación; aprendizaje; enfoque; competencias.

Correspondencia: derlucho28@gmail.com

Artículo recibido 28 noviembre 2022 Aceptado para publicación: 28 diciembre 2022

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Cómo citar: Benítez Ayala, D. A. (2022). Evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias. Revisión de antecedentes teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10402-10434. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4136

Evaluation of learning and the approach by competences.

Review of theoretical background

ABSTRACT

Learning assessment and the competency-based approach are two related concepts that are commonly used in education. Learning assessment refers to the process of measuring and evaluating student progress and achievement in relation to established learning objectives and goals. On the other hand, the competency-based approach refers to a way of teaching and learning that focuses on developing practical skills and knowledge that are necessary to perform tasks and solve problems in everyday life and in the world of work. The purpose of a review article on learning assessment and the competency approach could be to provide an overview of these concepts and their importance in the educational field.

Keywords: evaluation; learning; focus; competencies.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias son dos conceptos relacionados que se utilizan comúnmente en el ámbito educativo. La evaluación del aprendizaje se refiere al proceso de medir y evaluar el progreso y el logro de los estudiantes en relación con los objetivos y metas de aprendizaje establecidos. Por otro lado, el enfoque por competencias se refiere a una forma de enseñanza y aprendizaje que se centra en desarrollar habilidades y conocimientos prácticos que son necesarios para realizar tareas y resolver problemas en la vida cotidiana y en el mundo laboral.

En el enfoque por competencias, los estudiantes son evaluados en términos de su capacidad para aplicar lo que han aprendido a situaciones concretas y reales. Se espera que los estudiantes demuestren su capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y trabajar en equipo, entre otras habilidades. Para evaluar el aprendizaje en este enfoque, se utilizan a menudo evaluaciones formativas y sumativas, que incluyen exámenes, trabajos prácticos y proyectos.

En la evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias, es importante tener en cuenta que el proceso de aprendizaje es un proceso continuo y que el rendimiento de los estudiantes puede variar en función de sus fortalezas y debilidades individuales, así como de su ambiente de aprendizaje y su estilo de aprendizaje. Por lo tanto, es importante tener en cuenta estas variables al evaluar el aprendizaje y utilizar una variedad de herramientas y métodos de evaluación para obtener una visión completa del progreso y el logro de los estudiantes.

En resumen, la evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias son dos conceptos clave en el ámbito educativo que se centran en medir y evaluar el progreso y el logro de los estudiantes y en desarrollar habilidades prácticas y competencias necesarias para la vida y el mundo laboral.

El propósito de un artículo de revisión sobre la evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias podría ser proporcionar una visión general de estos conceptos y su importancia en el ámbito educativo.

DESARROLLO

Evaluación de aprendizaje.

Proceso de enseñanza aprendizaje

La forma de evaluar desvela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y

aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarlo a hacerlo. Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido. ¿Se potencia, desde esa concepción, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de conocimiento independiente? ¿Se practica el aprendizaje compartido, el trabajo en grupo, la búsqueda colegiada? ¿Se piensa, desde esta concepción, en los efectos secundarios del aprendizaje? Evidentemente, no. De ahí el hecho, tantas veces denunciado por los alumnos, de que han aprendido algo o mucho de algunos profesores, pero que han aprendido simultáneamente a odiar el aprendizaje y, concretamente, el aprendizaje de esa materia. (Guerra, M.2009).

La taxonomía se convirtió en herramienta clave para estructurar y comprender el proceso de aprendizaje, la misma cuenta con dominios psicológicos tales como; cognitivo, afectivo y psicomotor, pudiendo iniciar en cualquier punto y que los niveles taxonómicos más bajos estarán cubiertos por la estructura de la tarea de aprendizaje. (Churches, A. 2009)

Los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen los fines o resultados, previamente concebidos como un proyecto abierto y flexible, que guían las actividades de profesores y estudiantes. López, G. B., & Mesa, M. C. (2016).

Tal como expresan los autores citados arriba, la aplicación del proceso de enseñanza aprendizaje requiere de instrumentos sustanciales que evidencien el desarrollo de los aspectos cognitivos; para valorar los conocimientos, afectivo; para valorar actitudes y psicomotor; para desarrollar las destrezas conforme a las capacidades individuales. Por tanto, dicho proceso infalible conlleva a complementar a los actores educativos, quienes deberán complementarse en un contexto académico sólido, cuando el docente planifica actividades creativas, coherentes y ajustables para la enseñanza, y el estudiante predispuesto a fortalecimiento como sujeto activo de aprendizaje.

Etapas de inicio

Tal como indica López, G. B., & Mesa, (2016), lo anterior debe lograrse desde la primera clase. Los estudiantes después de la presentación del tema a desarrollar por parte del profesor, deben plantear sus expectativas individuales y grupales, las cuáles deben ser

recogidas y valoradas a la luz de los programas donde aparece la propuesta que el profesor debe cumplimentar. Se valoran las reflexiones realizadas y se establecen los objetivos a cumplir, para cada asignatura tema o unidad.

Como elemento a priori de todo proceso de enseñanza aprendizaje se deberá dinamizar el contexto áulico, consiguiendo la interacción entre docente – estudiante, ambos constituyen un eslabón fundamental con dependencia recíproca para el logro del proceso educativo. Cabe mencionar que dicho acto de integración socioeducativa, requiere esencialmente de la constitución planificada de toda acción educativa para lograr una caracterización académicamente eficiente como grupo en la cual la enseñanza será su cometido.

Capacidades

Para identificar aquellas capacidades y competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, que favorecen la inclusión del alumnado universitario, este artículo, de corte teórico, resalta la importancia de la atención a la diversidad del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual conlleva múltiples modificaciones en todos sus elementos (profesor, alumno, metodología, evaluación, guías didácticas). Se presentan, desarrollan y sintetizan aquellas competencias docentes que debe poseer y en las que debe formarse la nueva figura del docente universitario, favorecedor de la inclusión del alumnado en el marco de una educación superior generadora de oportunidades para la integración y la transformación social. (Fernández Batanero, J. M. 2012).

Las capacidades y las competencias establecen una relación dialéctica que se expresa en el desempeño y que da cuenta de la calidad de la formación profesional del estudiante universitario. El interés de formar profesionales competentes requiere que desde su preparación se involucren conscientemente en el dominio cognoscitivo del campo de acción de su disciplina para poder regularlo y transformarlo, supone intencionalidad en el aprendizaje y determinadas cualidades en la persona que se integran en la competencia, conformando una unidad que determina la actuación que se espera se debe poner de manifiesto. (Rodríguez, C. O. S., Contreras, R. D., & del Toro Sánchez, M. 2007).

Para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación

debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser. (Delors, J. 2013).

Objetivos y temas a ser logrados durante el Proceso de Enseñanza Aprendizaje

Los objetivos de enseñanza-aprendizaje constituyen estímulos del funcionamiento y el desarrollo motivacional sólo cuando pasan a ser objeto de elaboración personal y consciente, a través del procesamiento cognitivo y vivencial mediante el cual se configuran psicológicamente como expresión del vínculo entre necesidades y motivos sociales y personales, desde donde realizan funciones reguladoras y autorreguladoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Castañeda, M. J. M., & Reyna, D. A. Q. 2009).

Conocimientos previos

Urbina, E. M. (2009) afirma que los profesores colaboradores planificaron una serie de acciones en sus ámbitos de actuación y de acuerdo a sus necesidades, entre ellas, se diseñó un plan estratégico de acción para mejorar los conocimientos previos de los estudiantes que ingresan a la universidad. Se buscó interpretar las implicaciones de esos cambios en su desarrollo y valorar las transformaciones. En este desarrollo, se demostró que la consideración y/o evaluación de los conocimientos iniciales ayuda al docente a determinar el grado de profundidad con que se debe tratar un nuevo tema, reforzarlo o incorporarlo si se considera importante su dominio para comprender un nuevo conocimiento. Asimismo, el diseño de situaciones de aprendizaje, considerando las estructuras anteriores que el estudiante dispone y su actitud hacia el proceso de aprendizaje, le permite asimilar y acomodar nuevos significados del objeto de aprendizaje y nuevas operaciones asociadas a él.

Una primera aproximación, necesariamente, debe referir a las teorías psicológicas del aprendizaje, pues ahí se encuentran los esbozos iniciales respecto a los saberes o experiencia, ello corresponde a lo que se ha denominado los conocimientos previos. Es así como la Teoría de David Ausbel (2002) sostiene que las personas aprenden organizándola nueva información para situarla en códigos previos o establecidos. Es el primer referente de los conocimientos previos y quien postula sobre la importancia de

los conceptos y proposiciones que el sujeto sabe para que se produzca el aprendizaje significativo.

La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1931) también constituye un antecedente que hace referencia a lo que el estudiante podría alcanzar si cuenta con un mediador que a través del andamiaje adecuado establezca la conexión necesaria entre lo que el estudiante sabe y lo que potencialmente podría aprender. El aprendizaje mediado, el conocimiento como construcción social. Hernández Correa, J (2019)

Coll (1990, p. 185) refiere que “el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y en consecuencia los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades y experiencias previas, sino también por la compleja dinámica que se establece en múltiples niveles entre los participantes, entre los alumnos y muy especialmente entre el profesor y los alumnos”.

Teniendo en cuenta los aportes de ambos autores, se puede destacar la preponderancia de los conocimientos previos, puesto que estos sientan las bases para posteriores aprendizajes, es por ello la importancia que los docentes puedan indagar acerca de que conocimientos cuentan los alumnos para complejizar paulatinamente los contenidos a ser presentados. Así mismo, el andamiaje es un proceso fundamental, puesto que una vez que los saberes sean consolidados a partir del acompañamiento constante, el alumno ya podrá desenvolverse de manera independiente ante cualquier desafío presentado

En la etapa descrita, se desarrollan aspectos fundamentales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, entre los cuales se encuentra el reconocimiento de las capacidades que se desea lograr con el estudiante, por otro lado, es un paso relevante la definición de los temas y objetivos a ser logrados, como indagar acerca de los conocimientos previos de los cuales está provisto el alumno. Estos procesos son fundamentales, puesto que enmarcan adecuadamente el proceso iniciado.

Etapas de desarrollo

Conexión de temas por la experiencia

Asumir lo planteado por este autor significa considerar los procesos de exteriorización e interiorización. El proceso de interiorización sin el de exteriorización no condiciona adecuadamente la unidad armónica entre lo cognitivo y lo afectivo. Para que esto último tenga lugar en el proceso de enseñanza aprendizaje que dirige el profesor, se requiere

una relación dialéctica entre lo programado y lo espontáneo y emergente. Esto condiciona, a su vez, la forma en que se diseñen y realicen las tareas, las actividades y los estilos de comunicación. López, G. B., & Mesa, M. C. (2016).

Estimulación

La caracterización del nivel de desarrollo y eficiencia motivacional, sobre la base de su funcionamiento real, determinará las formas y estrategias de estimulación motivacional en unidad con sus tendencias de desarrollo, teniendo en cuenta que la motivación es una realidad psicológica que funciona desde la personalidad de los estudiantes, que no es algo que hay que introducir en ellos, sino algo cuyo desarrollo y autodesarrollo hay que estimular, potenciando en ellos niveles superiores de autodeterminación. Esto supone que en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a nivel individual, el resto de los componentes adquieran determinado sentido en la estimulación motivacional. Castañeda, M. J. M., & Reyna, D. A. Q. (2009).

Dominio en el manejo de grupo

La complejidad de la estimulación motivacional crece cuando el objeto de estimulación es el grupo, que mediatiza la acción pedagógica estimuladora a través de las funciones socio- psicológicas de su organización y estructura social. Como vía de estimulación motivacional, a través del grupo se ejerce una acción mediada, indirecta, sobre cada uno de sus miembros y directa sobre sus vínculos, interacciones, metas, objetivos y expectativas comunes, que se convierten en estímulos del desarrollo motivacional a nivel grupal e individual y que influyen en el clima psicológico. Castañeda, M. J. M., & Reyna, D. A. Q. (2009).

Estrategias de enseñanza aprendizaje.

Parra Pineda, D. M. (2003) indica que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizajes por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado de una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades.

Creación de situaciones para la construcción del aprendizaje.

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención

docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento. Díaz Barriga, Á. (2013).

Todo lo descrito encierra una percepción de la relevancia del proceso en la etapa del desarrollo, en este caso los docentes deben conectar los saberes con la experiencia, ofreciendo estrategias motivadoras, dentro de un contexto de buen manejo del grupo. Así también, se enfatiza en la creación de situaciones y estrategias que apunten a la construcción del aprendizaje.

Etapas de cierre

Metacognición.

La Teoría del aprendizaje significativo Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad.

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo

que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

Indicadores para evaluar procesos

Debe considerarse que los indicadores de la calidad no se identifican con las condiciones para hacerla posible. Las condiciones son necesarias, pero no suficientes. Cuando decimos que una baja ratio profesor/alumno es una exigencia de la calidad, estamos hablando de una condición. De hecho, algunos profesores imparten la misma lección (y de la misma forma) a un grupo de treinta alumnos que a un grupo de diez. Había mejores condiciones en el segundo caso, pero no se han aprovechado. Lo mismo puede decirse de la tutorización de esos grupos.

Un profesor puede atender bien a mucho de sus treinta alumnos y otro no atender a ninguno de los diez que tiene a su cargo. En la definición y aplicación de los criterios ha de intervenir, principalmente, el alumnado. Es un error pensar que los alumnos no tienen capacidad para discernir cuándo se produce el aprendizaje de calidad. Los indicadores de rendimiento no son necesariamente criterios de calidad. Guerra, M. Á. S. (2009).

Procesos pedagógicos para afianzar el desarrollo de capacidades.

Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo; la participación en el proceso de evaluación tiene múltiples dimensiones. Si los evaluadores han participado en el diseño del proceso será más fácil que lo lleven a la práctica de una forma rigurosa y entusiasta. Por el contrario, si es fruto de decisiones jerárquicas que ven lógicas, pero no hacen suyas, la evaluación se convertirá fácilmente en una actividad meramente burocrática. (Guerra, M. Á. S. 2009).

Aspectos generales

La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo; la evaluación trata de comprobar el aprendizaje realizado, pero también suele explicar por qué no se ha producido. Esta explicación suele atribuir la causa de la ausencia de aprendizaje en exclusiva al evaluado: no ha sido suficientemente trabajador, no es inteligente, no tiene base, no presta atención, no está motivado. Existen causas correspondientes al evaluado, claro está. Pero, ¿todas? ¿No hay ninguna responsabilidad en la institución, en el autor, en los gobernantes que generan norma y conceden los medios, en la forma de hacer la evaluación? No todo lo que ha dejado de aprender el evaluado es responsabilidad suya. De ahí la evaluación tenga que ser holística. Guerra, M. Á. S. (2009).

Ambiente agradable y de confianza

Investigaciones realizadas, demuestran que los maestros que les motiva su trabajo son más flexibles en las evaluaciones, más tolerantes con sus alumnos. Resultan ser empáticos y estimulan la participación y logran mejores resultados académicos que los maestros autoritarios y desmotivados por su profesión. Ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen al clima sociopsicológico positivo en el aula; al contrario, el autoritarismo, la enemistad y el desinterés pueden llevar a que exista un clima sociopsicológico negativo en el aula. Torres Pérez, Y., Medina Carballosa, E., & Carralero Rodríguez, L. (2019).

Organización y utilización de materiales didácticos

Desde la consideración de los medios como materiales curriculares y didácticos la cuestión clave estará en su utilización y su selección con la intención de aplicarlos convenientemente a las distintas situaciones educativas y, también, de aprovechar al máximo todas sus características técnicas y sus posibilidades didácticas. Desde el punto de vista de su utilización didáctica los medios y los materiales curriculares deben reunir algunos criterios de funcionalidad, tales como: Deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje, por tanto, deben ser útiles y funcionales, y, sobre todo, nunca deben sustituir al profesorado en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender. su utilización y selección deben responder al principio de racionalidad, luego se deben establecer criterios de selección; finalmente, desde una perspectiva crítica, se deben ir construyendo entre todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje. Herrero, I. M. (2004).

Materiales didácticos de utilidad

Desde una perspectiva crítica es preciso someter cualquier material didáctico o no, a un profundo análisis. A nuestro análisis, desde nuestras necesidades e intereses, con nuestras concepciones e ideas; todo ello, a su vez, debe plasmarse en un proyecto de centro para que sea el referente de toda la tarea educativa. Es preciso establecer criterios que orienten ese proceso de análisis y que den pautas para la adquisición, la selección y la aplicación de medios y materiales. Herrero, I. M. (2004).

Buena apariencia personal

En la actualidad a pesar de la existencia de normas y del esfuerzo que se viene realizando, se observan con frecuencia modificaciones y uso incorrecto del uniforme. Se exponen los

elementos esenciales para el uso correcto de esta vestimenta y para la buena apariencia del personal en los servicios asistenciales. Los profesionales tienen la responsabilidad de mejorar la situación actual y proceder como agentes de cambio. Un sujeto vestido correctamente inspira confianza y es socialmente respetado. Los aspectos planteados permitirán revalorar la importancia del uso correcto del uniforme, elemento esencial para una buena imagen social. León Román, C. A. (2006).

Luego de dar una exposición clara de las etapas del proceso de aprendizaje, se puede destacar que la evaluación ayuda a comprobar el aprendizaje de los alumnos, realizar un recorrido mental de lo aprendido proporcionando de antemano los indicadores que se deben tener en cuenta. En este contexto, todo es el resultado de la creación de un ambiente de confianza, utilizando materiales acordes a la situación ofrecida y por ende estas etapas se hallan concatenadas y relacionadas unas con otras, lo cual posibilita llegar a los objetivos propuestos.

Las Estrategias Metodológicas

Para que la competencia sea adquirida efectivamente se debe velar por el desarrollo de las capacidades y por la interacción de las mismas en una determinada situación, de tal manera que el estudiante tenga la posibilidad de desenvolverse con éxito según los requerimientos y exigencias del contexto. Cada uno de los componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de habilidades, que articulados armónicamente constituyen la competencia. Las competencias establecidas en los programas de estudios, la acción pedagógica girará en torno al desarrollo de los cinco tipos de aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a emprender, aprender a vivir juntos, aprender a ser. MEC (2010).

Capacidades conceptuales.

Responde al aprender a conocer, pues se refiere al saber pensar, al “saber qué” y “al saber decir”. Este tipo de aprendizaje puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto a medio, consiste en que el alumno y la alumna aprenda a comprender el mundo que le rodea. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. MEC. (2010).

Capacidades procedimentales

Responde al aprender a hacer, este tipo de aprendizaje en gran medida es indisoluble con el aprender a conocer, implica el “saber hacer” y el “saber cómo”, se refiere a la

capacidad para enfrentar y resolver problemas y/o para crear productos requeridos por el contexto.

El aprender a emprender implica el desarrollo de la creatividad, la actitud proactiva, el espíritu investigativo, el planteo y la resolución de problemas, la autogestión, etc. MEC. (2010).

Capacidades actitudinales

Según el Programa de estudio de Educación Escolar Básica. Ministerio de Educación y Ciencias. MEC (2010), el aprender a convivir: implica la adquisición de normas, valores y actitudes que posibilitan la convivencia armónica, se relaciona con el desarrollo del razonamiento moral, se traduce en aprendizajes de actitudes positivas hacia los demás y hacia el mundo. El aprender a ser se refiere a la autoconciencia, al autocontrol y a la autodecisión, que se manifiestan en la afirmación de sí mismo, en su ubicación en el mundo, para actuar de manera asertiva y libremente desde él mismo con creciente capacidad de autonomía, de juicio y, de responsabilidad y seguridad personal.

Tras la descripción de los componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de habilidades, se puede mencionar que si estos componentes son articulados armónicamente apuntarán al desarrollo de las competencias, en especial las que se hallan establecidas en los programas de estudios.

Autoevaluación

De los anteriores planteamientos relacionados a la evaluación por competencias, es importante el proceso de retroalimentación que dedican los y las docentes en las etapas de proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, según los discursos de los propios docentes la retroalimentación en la evaluación se intenta realizar al culminar una etapa evaluativa justamente, ahora bien, en relación a las metodologías utilizadas en las cátedras, no existe un proceso retroalimentativo por parte de los/as estudiantes, debido a que no se encuentra formalizada. Reyes Pérez, S. (2016).

Aplicación de la coevaluación

Según afirma, Reyes Pérez, S. (2016), algunos docentes realizan una encuesta por opción personal para saber si las metodologías utilizadas en el aula son las indicadas para el proceso formativo de los y las estudiantes. Los procesos de retroalimentación que ellos/as visualizan en los programas de asignatura están relacionados a la autoevaluación o coevaluación pero de los estudiantes, no existiendo estos espacios hacia los y las

docentes, y esta idea se interrelaciona al momento de analizar los discursos brindados en los grupos focales con los y las estudiantes, que también plantean que no existe el proceso de retroalimentación hacia el cuerpo académico.

Aplicación de la evaluación en diferentes momentos del PEA

Tal como se señala en las orientaciones para la elaboración del programa de las asignaturas (UD, 2006): "El sistema de evaluación de la asignatura incluye no sólo los aspectos relativos a la evaluación final para la emisión de la calificación final, sino que también indica todo lo relativo a la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se realiza para orientar y ofrecer retroalimentación al estudiante sobre sus trabajos, ejercicios y pruebas parciales, o cualquier actividad de aprendizaje sobre la que el profesada considere que debe tener información para mejorar". El desarrollo completo del Sistema de Evaluación de la asignatura deberá ser aportado por el profesor a los estudiantes mediante la Guía de Aprendizaje. En el Programa de la asignatura se deberán recoger de forma sintética y, como mínimo, aquellos aspectos del sistema de evaluación relativos al grado de logro de las competencias de aprendizaje por los alumnos, el cual se reflejará en la calificación final. Esta calificación final será expresada por una puntuación numérica con un decimal. (Aurelio, V. S., & Capítulo, I. 2007).

Evaluación de producto

La evaluación de producto es un género discursivo que se produce y circula en el ámbito académico y profesional de diversos campos disciplinares. Este concepto alude al proceso de evaluación, de forma continua y sistemática y mediante el análisis y la comparación, de productos, servicios y procesos, entre organizaciones. Esto se realiza con el fin de igualar o mejorar aquellos productos reconocidos como exitosos. El auge de esta clase de estudio y su desarrollo académico permitieron su expansión en otros campos disciplinares. Entonces, el objetivo de este tipo de trabajos es ubicar a los alumnos en un tipo de situación que deberán enfrentar en su futuro profesional. Muschietti, M., & Vitali, A. (2012).

Indicadores de desempeño

Permite conocer las principales potencialidades, dificultades y límites de la implementación de los indicadores. Sus contenidos abordan el uso de los indicadores de desempeño en un contexto de desarrollo institucional de la evaluación del desempeño, vinculando estos instrumentos a la planificación estratégica y a la metodología. En el

acápites referidos a la construcción de indicadores de desempeño se desarrollan en forma secuencial la identificación de objetivos, productos, medidas de desempeño y responsabilidades organizacionales. Bonnefoy, J. C., & Armijo, M. (2005).

En este orden de ideas, se puede resaltar que la autoevaluación permite al alumno un mejor autoconocimiento, y darse cuenta lo que ya adquirió y lo que falta mejorar, por otro lado, el fomentar la coevaluación entre los alumnos tiene sus bondades, puesto que aprenden a valorar los procesos y el desempeño de los pares, fomenta la responsabilidad y hace que entienden las particularidades propias de un proceso de evaluación, además de favorecer el trabajo colaborativo.

Aplicación del trabajo por proyectos para evaluar competencias

Según Rosales, M. (2014), es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar en el proyecto educativo y tomar las decisiones pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno.

Aplicación de la evaluación del desempeño en situaciones reales y simuladas

En la evaluación orientada al logro de competencias se destaca la importancia de evidenciar el aprendizaje del alumno y la alumna de manera directa o indirecta. La competencia se evidencia en forma directa cuando el alumno acciona en un contexto real, en el que interactúan las capacidades que integran la competencia. Asimismo, la competencia puede evidenciarse en forma indirecta cuando se recoge información en contextos varios a través de las capacidades que integran la competencia, en este contexto, se recogen las evidencias mediante la manifestación de cada uno de sus componentes. MEC (2010).

Los instrumentos evaluativos

Conceptuales

Ítems que evalúan conocimientos, comprensión

El desarrollo de habilidades científicas requiere de un razonamiento adecuado que debe fundamentarse en un cuerpo de conocimientos de contenido, procedimentales y epistémicos de la ciencia. Sin embargo, actualmente es habitual que en la práctica docente se sigan enseñando y evaluando en el aula sólo conocimientos de contenido -al margen de los otros dos mencionados- desconectados de todo contexto que permita un

verdadero desarrollo de la competencia científica. Para identificar estos conocimientos y favorecer la confluencia con sus habilidades en algunos contextos es necesario que el docente disponga de recursos que faciliten su comprensión. Muñoz, J., & Charro, E. (2017).

En este caso y tal como lo expone el autor, la desconexión del contexto no es apropiado, se resalta el papel del docente que permita que los alumnos comprendan lo desarrollado.

Ítems de Completamiento

Los estudios que contribuyen a esclarecer el proceso evolutivo de la segmentación tienen importancia teórica, así como también alcances hacia la didáctica. En el campo educativo, tradicionalmente se han asociado las segmentaciones no convencionales a la falta de lectura, problemas de memoria o de aprendizaje. También es frecuente encontrar docentes y materiales curriculares que proponen estrategias de enseñanza de la escritura basadas en el análisis de la lengua oral (por ejemplo, contar las palabras y luego escribirlas). En todos estos casos, se trata de intervenciones pedagógicas basadas en la propia experiencia o el sentido común, fundamentos que a la vez se vinculan con concepciones ya superadas sobre la lengua escrita y el proceso de aprendizaje del sistema de escritura y de la ortografía. Si sabemos que los sujetos tenemos más posibilidades avanzar en el conocimiento cuando nos enfrentamos a la resolución de problemas que desafían nuestros esquemas de pensamiento, entonces resulta urgente y necesario seguir avanzando en la comprensión del aprendizaje infantil de la segmentación para contar con evidencia sobre la que se pueda desarrollar una enseñanza teóricamente mejor fundamentada. Alegría Ugarte, M. I. (2014).

Pareamiento

Según el cuadernillo de evaluación. MEC (2010), consisten en dos columnas paralelas estructuradas de forma que se pueden relacionar los elementos de una con la otra de acuerdo con un criterio especificado. Cada número de la columna de la izquierda indica la existencia de un ítem. La primera columna "A" se denomina Premisa o Pregunta y la segunda "B" Respuesta (incluye las respuestas correctas y los distractores).

Si las combinaciones de premisas particulares que se incluyen en un ejercicio de Pareamiento son las mismas que se estudiaron en una clase o libro, el nivel de aprendizaje que se mide es el de memorización. Si las respuestas presentan ejemplos nuevos para los alumnos, se medirá el nivel de comprensión y aplicación.

Selección múltiple

La pregunta de Selección Múltiple está constituida por una proposición que se expresa en forma de pregunta directa o como un enunciado incompleto y una serie de soluciones que se establece en forma de opciones (palabras, frases, símbolos, números...) una de las cuales es correcta, clave o la mejor respuesta y las demás actúan de distractores. MEC (2010)

Ordenamiento

Consiste en una lista de elementos o datos que aparecen desordenados y se deben ordenar de acuerdo con el criterio previamente establecido. Este criterio debe estar muy claro, lo mismo que las instrucciones para realizar las tareas. Los criterios más usuales son los siguientes: un criterio lógico, cronológico o histórico, de tipo espacial, de procedimientos, procesos, operaciones. MEC (2010)

Ítems de dos opciones

Este tipo de ítem se adecua especialmente para averiguar la capacidad del alumno para distinguir entre dos alternativas, por ejemplo: hechos y opiniones, conclusiones válidas y no válidas o identificar relaciones de causa y efecto o para clasificar en una, dos categorías. Consiste en una serie de proposiciones en la que el alumno expresa su juicio acerca de cada una de ellas mediante expresiones tales como: Verdadero – Falso, Sí – No, Correcto – Incorrecto. MEC (2010).

Indicadores de logros

A partir de una revisión histórica que involucra los fundamentos legales, epistemológicos, pedagógicos y lingüísticos, se rescata, además, el concepto de competencia a partir del reconocimiento de las características de la sociedad actual y sus exigencias en la formación de sujetos críticos, reflexivos, creativos y solidarios, capaces de interpretar y transformar su propia realidad. En efecto, se valora este concepto como eje central que da sentido al aprendizaje escolar y en torno del cual se articula la formulación de logros e indicadores de logros. Lozano, I., & Ramírez, J. L. (2005).

Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales brindan “una estrategia para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje”, “un método para ayudar a estudiantes y educadores a captar el significado de los materiales que se van a aprender”, “un recurso esquemático para representar un

conjunto de significados conceptuales. Chesñevar, C. (2000).

Los tipos de ítems presentados, da un panorama general de la variedad de ítems existentes y que eventualmente cabe presentar la mayor variedad posible, de manera a evaluar diferentes funciones mentales, en algunos, la memorización, en otros el orden cronológico y en otros permite al estudiante la organización de los materiales.

Procedimentales

Laboratorio

Los estudiantes, en el marco del trabajo conjunto asistido por el profesor en el laboratorio escolar orientado a la resolución de un problema, deben coordinar sus acciones para llegar a una solución aceptable. Consideramos que, si queremos que ese proceso dé lugar a un aprendizaje más significativo, puede ser útil que esa coordinación se lleve a cabo comunicativamente, haciéndose explícitos los conocimientos propios de la asignatura en cuestión, las reglas de actuación a observar, etc. Cuando algún participante propone alguna acción, conclusión etc., para que sea aceptada, los demás miembros del grupo deben considerar que encarna algún tipo de racionalidad, que puede proceder de distintas fuentes: los conocimientos aceptados, las reglas presentes, el interés pragmático por obtener algún objetivo a corto plazo, el interés por la representación de un rol correcto desde un punto de vista estereotípico o también la fuerza ilocutiva que el auditorio percibe en una manifestación determinada. Reigosa, C. (2012).

Trabajo de campo

Las excursiones pedagógicas y trabajos de campo han sido desde los inicios de la enseñanza de la geografía estrategias didácticas valiosas, y a pesar del inmenso avance de la ciencia y la tecnología actual, que ha introducido cambios significativos en los métodos de estudio de muchas disciplinas, este tipo de actividades tiene en esta ciencia más vigencia que nunca, por cuanto es la mejor manera de verificar en el terreno lo que teóricamente se expone en las aulas de clase. Pacheco, A. M. (2005).

Propuesta de procedimiento

Desde la publicación de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, tanto de Primaria como de Secundaria, una de las preocupaciones docentes más urgentes ha girado en torno a la concreción de las competencias en las programaciones. De modo que, para plantear unas programaciones con una coherencia interna entre competencias, objetivos y criterios de evaluación, se hace preciso disponer de un procedimiento para la

concreción de diversos aspectos de cada competencia que estén, al tiempo, en consonancia con los objetivos buscados en cada ciclo y puedan justificarse desde ellos.

Sierra Arizmendiarieta, B., Méndez Giménez, A., & Mañana Rodríguez, J. (2012).

Aplicación de destrezas motoras o cognitivas.

El aprendizaje depende diversos factores y variables y muchos de ellos tienen una fuerte base orgánica y hereditaria. Sin embargo, está demostrado que los conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y formas de pensar de las personas se pueden modificar y de hecho son susceptibles de verse influidos fuertemente por variables contextuales, del ambiente, de la sociedad y del sistema educativo, pudiendo ser modificadas y mejoradas. Además, y tan importantes como las anteriores, deben mencionarse las variables afectivas y motivacionales, que también afectan de manera relevante el desarrollo de las habilidades cognitivas y el aprendizaje. Schmidt, S. (2006).

Técnicas variadas de juego de roles, sociodrama.

Esta estrategia motivadora de autoaprendizaje involucra recursos lúdicos donde el rol del estudiante es participativo, donde el alumno no solo disfruta, sino que aprende a perder el temor de hablar en público o de presentar sus ideas desde otras formas de expresión. De esta manera se presenta el sociodrama como herramienta didáctica dentro del salón de clases, desarrollará habilidades comunicativas de carácter interpretativo, adaptativo, y autónomo, puesto que permitirá a los estudiantes ejercer control sobre su propio proceso de creación y desarrollo efectivo de destrezas. Zambrano Córdova, M. M. (2019).

Ensayo

Un ítem de ensayo da al alumno gran libertad para responder por escrito, le da una oportunidad de mostrar lo que sabe en el desarrollo de un aprendizaje más complejo. Permite medir eficazmente la creatividad, habilidad organizativa, capacidad para sintetizar y evaluar.

De manera general se recomienda su uso en aquellos campos que por su naturaleza exigen capacidad y aptitud para la organización del pensamiento, para la comprensión de proceso o para la apreciación valorativa. MEC (2010)

Ítems que aplican el análisis, síntesis y aplicación de conceptos.

Consiste en una lista de elementos o datos que aparecen desordenados y se deben ordenar de acuerdo con el criterio previamente establecido. Este criterio debe estar muy claro, lo mismo que las instrucciones para realizar las tareas. Los criterios más usuales son

los siguientes. Un criterio lógico, cronológico o histórico, de tipo espacial, de procedimientos, procesos, operaciones. MEC (2010).

Instrumentos orales

Técnicamente es un procedimiento deficiente como un único instrumento para determinar la promoción del alumno, y por ello se recomienda utilizarla en el proceso enseñanza - aprendizaje o complementaria con otro instrumento evaluativo. MEC (2010) En base a lo descrito se puede resaltar la importancia del saber procedimental, puesto que se ejecuta a través de él procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades y métodos de tipo práctico basado en la realización de acciones y operaciones .El hecho de que el alumno haya realizado ejercicios en la aplicación conceptual, no quiere decir que se logren habilidades, pues éstas se corresponden con otro tipo de aprendizaje que es el procedimental y hay que enfatizar en que el manejo flexible y seguro del conocimiento se logra cuando se desarrollan habilidades.

Actitudinales

Autoevaluación

Su finalidad principal es contribuir a que los estudiantes aprendan a aprender; es decir, procura que éstos sean efectivamente protagonistas de su aprendizaje mediante la toma d e conciencia de cómo aprenden y consecuentemente sean capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje. De este modo los alumnos irán adquiriendo con ello mayor autonomía.

En este tipo de evaluación es el/la alumno/a, más que el/la docente, el/la que ejerce el control sobre sus avances y/o dificultades: toma conciencia de los niveles de aprendizaje alcanzados respecto a los objetivos propuestos, y es capaz de reorientar y adaptar su actuación para resolver las tareas de forma adecuada. Para la implementación efectiva de la autoevaluación es conveniente que el docente dé pautas precisas para que el/la alumno/a realice la valoración con seriedad y corrección, y no arbitrariamente ni por juego. Del mismo modo es importante que éste/a sepa la influencia que su juicio tendrá en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progreso. MEC (2010).

Registro anecdótico

Es un instrumento en el cual se deja constancia de las observaciones realizadas acerca de las actuaciones más significativas del/la alumno/a en situaciones diarias del proceso de

enseñanza aprendizaje, preferentemente recoge evidencias sobre su adaptación social y las conductas típicas relacionadas a la interacción de éste con el medio ambiente y con el contexto social en el que se desenvuelve. MEC (2010).

Observación mediante lista de cotejo

La observación constituye uno de los medios utilizados por los docentes para obtener informaciones sobre los alumnos; en el aula se suscita continuamente un proceso de interacción docente-alumno, en la realización de actividades implicadas en el proceso de aprendizajes, así como también se implementan procedimientos de capacitación, o anotación de lo observado. MEC (2010).

Evaluación de habilidades sociales.

El establecimiento de relaciones sociales satisfactorias que permitan a la persona desempeñarse de manera exitosa y saludable en diferentes ámbitos, tanto en los vínculos y relaciones afectivas cercanas, como en la vida profesional, laboral y académica es un factor salugénico de gran importancia. Es por ello que el estudio de las relaciones interpersonales ha sido abordado desde todas aquellas disciplinas que se ocupan del ser humano y sus espacios de actuación. Morán, V. E., & Olaz, F. O. (2014).

Evaluación de convivencia en clase

El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador; ¿Qué es lo que hay que evaluar? ¿Solamente los datos que el aprendiz ha logrado memorizar, aunque esos datos sean irrelevantes y estén prendidos con alfileres? Hay que evaluar también las destrezas, los procedimientos y las actitudes. El hincapié que se ha hecho en la evaluación de conocimientos ha operado en detrimento de otras dimensiones del aprendizaje que todos consideramos teóricamente importantes. ¿Cómo no valorar la capacidad de comunicación de un aprendiz de docente? ¿Cómo no tener en cuenta la disposición para un trabajo cooperativo? ¿Cómo olvidarse de la actitud ética hacia la tarea y hacia las personas? Guerra, M. Á. S. (2009).

Evaluación de autoconocimiento

Las diferencias en cuanto a diversidad, variabilidad y potencialidad motivacional están determinadas por el modo en que en la personalidad de cada estudiante se establecen las relaciones entre las expresiones de contenido y dinámica con que se manifiestan los indicadores del funcionamiento y desarrollo de su motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje y que pueden caracterizarse por sus expresiones

comportamentales. Castañeda, M. J. M., & Reyna, D. A. Q. (2009).

Evaluación del interés de los estudiantes

Esta contextualización toma en cuenta el condicionamiento histórico-social y multifactorial del desarrollo motivacional que pasa por la propia motivación profesional pedagógica de los maestros, que se ejerce como una motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje con características de contenido y dinámica similares a las de los estudiantes, pues funciona en un contexto de enseñanza y aprendizaje mutuos. Castañeda, M. J. M., & Reyna, D. A. Q. (2009).

Evaluación de automotivación, entusiasmo, dedicación y confianza.

Desde esta perspectiva, el problema profesional que a los maestros se les presenta no se reduce a “cómo motivar” a estudiantes y grupos, como comúnmente se cree, sino en organizar el sistema de aprendizaje a través de las condiciones, tareas, contenidos, objetivos y fines de la enseñanza de modo que se potencie el ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación de los estudiantes. Esta diferenciación es particularmente relevante en la concepción pedagógica de la estimulación motivacional que se propone, pues varía la comprensión del rol de los maestros en este proceso. Enmarcar el rol de los maestros en la estimulación motivacional en “cómo motivar”, es enfocar la cuestión del desarrollo motivacional desde una perspectiva externalista, que se contrapone a la comprensión de la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional, y es reducirla a un plano tecnológico que responde más bien al modelo proceso-producto, en un proceso donde apenas existen posibilidades de derivar algoritmos o normas de estimulación motivacional. Castañeda, M. J. M., & Reyna, D. A. Q. (2009).

Las capacidades actitudinales, son aspectos que los docentes no deben descuidar, puesto que se trata de los aspectos inherentes a la persona, en cuanto a sus intereses, todo lo que se refiera al autoconocimiento, su interés. En otras palabras existen instrumentos que evidencian aspectos actitudinales que evalúan la convivencia, las habilidades sociales, entre otros.

Tipo de instrumentos aplicados

Prueba

Según el cuadernillo de evaluación del MEC (2010), son un conjunto de situaciones, planteamientos o problemas a los cuales debe dar respuesta un/a estudiante. La misma

suministra datos que permite, representar espontáneamente un cuerpo de respuestas con sentido, por medio del lenguaje hablado, a los cuestionamientos o planteamientos hechos por el/la docente.

Observación

Es un procedimiento sistemático en el que el/la profesor/a contempla cortamientos del/la alumno/a que son considerados previamente o en el momento de anotarlos, como manifestaciones representativas de los objetivos que se persiguen. Es un proceso de mirar y escuchar, dándose cuenta de los elementos importantes de una realización o producto. MEC (2010).

Informe

Es un procedimiento que se caracteriza por solicitar información de manera directa e indirecta acerca de la persona o de un hecho. En la primera fuente de recogida es el alumno/a quién proporciona información acerca de sus actitudes, opinión, sentimientos, emociones e intereses entre otros. En la segunda, el mismo tipo de información se obtiene pero a través de otras personas que se relacionan con el estudiante. MEC (2010) Tanto la prueba, la observación como el informe, tiene su valor, puesto que a través de la prueba el alumno da respuestas a ciertos planteamientos, la observación da pie a la contemplación de comportamientos y por otro lado el informe permite obtener información acerca de actitudes y sentimientos. Todos los tipos de instrumentos son válidos en el momento de obtener información.

Instrumentos de prueba

Prueba Escrita

Son situaciones problemáticas presentadas a los/as alumnos/as, en forma escrita que precisan de contestaciones escritas y se clasifican en dos; la selección de algún tipo de respuesta: consisten en la presentación de situaciones problemáticas que demandan del alumno identificar la respuesta correcta a través de signos, letras o palabras, y la producción de algún tipo de respuesta: se le solicita al alumno que elabore la respuesta, la cual puede presentarse con diferentes grados de libertad conforme a la consigna pueden ser restringidas o extensivas. MEC (2010).

Prueba Oral

Las pruebas orales son las que utiliza el docente en el aula para comprobar el aprendizaje de contenidos que va desarrollando a través de sus explicaciones. La pregunta debe ser

expuesta en forma clara, pausada y con un vocabulario adecuado, aclarar las dudas, advertir divagar su respuesta. Sí se considera satisfecha la pregunta antes que haya terminado su exposición, puede interrumpirla y hacer una nueva pregunta; pero se deberá establecer un número mínimo y número máximo de preguntas.

Prueba Práctica

La Evaluación del aprendizaje práctico es la valoración de una muestra de las pautas que se internalizan en el dominio de los procedimientos que se basan en un “saber hacer”. Se utiliza para verificar el grado de dominio de una habilidad o destreza. Se pide al alumno que cumpla una actividad real para comprobar la eficacia de su realización, aplican especialmente en áreas tales que requieren trabajos de talleres o laboratorios como el uso de aparatos, herramientas, instrumentos y materiales. MEC (2010)

Los instrumentos más arriba citados, responden principalmente a evaluar habilidades y destrezas del alumno, en el área del conocimiento o de los aprendizajes adquiridos, se debe seleccionar el que mejor se adecue a la materia en particular, pues se pueden dar de forma escrita, oral o práctica.

Instrumentos de observación

Registro de Secuencia de Aprendizaje (R.S.A)

Es un instrumento evaluativo que contiene un listado de indicadores, en el cual se constata, en diferentes momentos, la presencia o ausencia de los indicadores, mediante la actuación del alumno o alumna. Así mismo, este instrumento posibilita la evidencia de los atributos de liderazgo y permite constatar las actitudes de los alumnos ante un hecho, una opinión, una persona, una norma institucional, una ley del Estado, el relacionamiento social, un objeto y ante el estudio, etcétera. MEC (2010)

El MEC propone el uso del RSA, puesto que a través de ella se evalúan los indicadores en diferentes momentos, el uso de este registro permite anotar actitudes, opiniones de los alumnos. Este sistema permite recabar información sobre el progreso de los alumnos de manera procesual.

Lista de Cotejo

Es un instrumento que permite identificar comportamiento con respecto a actitudes, habilidades y destrezas. Contiene un listado de indicadores de logro en el que se constata, en un solo momento, la presencia o ausencia de estos mediante la actuación del alumno o la alumna. MEC (2010).

Registro Anecdótico

Es un instrumento en el cual se describen comportamientos importantes del alumno y de la alumna en situaciones cotidianas. En el mismo se deja constancia de las observaciones realizadas acerca de las actuaciones más significativas del/la alumno/a en situaciones diarias del proceso de enseñanza aprendizaje. MEC (2010). La estrategia citada constituye un instrumento válido para la educación universitaria, si bien es cierto, la cantidad de alumnos podría ser una limitación para su elaboración, requiere de la voluntad puesta por el docente para el registro sistemático de los indicadores que desea evaluar.

Diario de clase

Porlán Ariza, R. (2008) indica que el trabajo docente implica dedicar la mayor parte del tiempo a la intervención en el aula. Durante la acción, tendemos inevitablemente a observar y tomar decisiones con poco grado de conciencia y sin apenas tiempo para el análisis y la reflexión. Debido a esta inmediatez, nuestra mente dispone de un repertorio, más o menos amplio, de guiones y rutinas de acción que se activan ante determinados estímulos del contexto. Estos guiones son un componente esencial del conocimiento cotidiano y conducen nuestra conducta en aquellos contextos frecuentes que requieren respuestas inmediatas y similares. Su no existencia sería paralizante y poco funcional.

Instrumentos de informe

Cuestionario

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que, para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. Muñoz, T. G. (2003).

El autor señala las bondades del cuestionario, pues se caracteriza por la utilización de la mayoría y en general sirve a la hora de investigar y recoger información.

Guía de Entrevista

La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al

simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Se argumenta que la entrevista es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles. Además, es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos. Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013).

Según los autores mencionados más arriba, la entrevista constituye un método que permite al que lo utiliza a recoger información hallándose en compañía de la persona entrevistada, ayuda a la retroalimentación de informaciones en el momento que surjan dudas durante la misma.

Bitácora

Desde nuestro contexto docente, utilizamos aquí el término bitácora, tomado en préstamo del mundo marino, para referirnos a una herramienta de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro propio mundo interior. Desde este horizonte, concebimos el cuaderno de bitácora como un diario de a bordo ideado para contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios en proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal. Tal y como nosotros lo concebimos, el cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias. Pescador, J. E. P., & Domínguez, M. R. F. (2005).

En este contexto, podría ser también una alternativa para el docente utilizar la bitácora con los estudiantes, pues es una herramienta que puede mantener motivado al alumno, factor esencial para llegar al aprendizaje.

Portafolio

La importancia creciente que se viene dando a la evaluación por portafolios en el campo de la educación responde a varias situaciones. Es innegable que existe una mirada crítica en torno a los métodos e instrumentos de evaluación comúnmente empleados. La mayor parte de las evaluaciones centradas en pruebas objetivas estandarizadas — «instrumentos de lápiz y papel»— permiten explorar básicamente el conocimiento declarativo que posee la persona, principalmente el de tipo factual y eventualmente el

conceptual o en cierta medida, determinadas habilidades de razonamiento y aplicación del conocimiento. Por ello, no es de extrañar el interés por el empleo de los portafolios docentes, que reviste una vertiente académica en el campo de la evaluación educativa, y en el interés también por plantear modelos e instrumentos de evaluación alternativa y auténtica. Arceo, F. D. B., & Rendón, M. M. P. (2010).

El portafolio, es una alternativa válida para el docente en su proceso evaluativo, sería interesante la utilización dentro del proceso, puesto que se parte de un modelo alternativo, innovador que permite al alumno no solo recopilar información, sino también analizar y obtener una visión de conjunto de lo desarrollado en clase.

Rúbrica

Según Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016) las rúbricas socioformativas trascienden la evaluación basada en el cumplimiento de objetivos y propósitos de aprendizaje, y se centra en las competencias que los distintos miembros de una comunidad, organización o institución educativa deben desarrollar para lograr las metas con idoneidad, pertinencia y ética. Además, promueven procesos participativos generando una evaluación para la mejora continua mediante el establecimiento de criterios, evidencias a realizar y niveles de dominio que pueden ser evaluados y mejorados a partir de la propuesta de este enfoque y muestran un proceso integral de evaluación al emplear problemas del contexto, niveles de dominio y la retroalimentación basada en la aplicación de los principios metacognitivos, que favorecen la motivación para la mejora continua y asumir el error y la incertidumbre como elementos clave para la consolidación de un proyecto ético de vida.

Una rúbrica es, como se ha indicado más arriba, un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño. Y lo más importante que promueve procesos evaluativos participativos.

Proyectos

Los estudiantes que entran en el sistema de educación basado en proyectos con más autonomía, tienden a tener experiencias más positivas y a percibir mejor este tipo de aprendizaje. Es importante que los profesores se esfuercen y dediquen un buen tiempo, al comienzo del curso, a la explicación de la dinámica de esta estrategia pedagógica. Rodríguez- Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M., & Luna-Cortés, J. (2010).

El trabajo por proyectos constituye también una estrategia válida para realizarla en contextos universitarios, pues favorece el aprendizaje de manera activa y positiva.

Cuadernos de Clase

El cuaderno es en la actualidad una herramienta útil durante el desarrollo de una clase. La observación del mismo nos permite advertir sobre los progresos y las experiencias de los alumnos. Esto ocurre, aunque se detecten fallas en la presentación, errores en la ortografía, actividades repetidas, tareas incompletas, etc. Aun así, su uso es una práctica cotidiana en las escuelas. El cuaderno permite visualizar las diferentes etapas en el desarrollo motriz y en la coordinación, como en la escritura y la grafía, como también la expresión creativa y del pensamiento, por ser el registro de un proceso que se caracteriza en el aprendizaje continuo del alumno, donde pueden rescatarse los avances o los errores para su tratamiento. Algunos análisis se han realizado del cuaderno de clase, sobre todo los referidos a aspectos lingüísticos, de contenido, enmarcativos o decorativos. También se han realizado comparaciones de los cuadernos a través del tiempo. Pero está pendiente un análisis cognitivo del cuaderno, que pretendemos realizar en el presente trabajo. (Formica, D., Favier, M., & Gómez, M. 2004).

Trabajos Individuales/grupales

Evaluar el proceso grupal es, probablemente, la clave para asegurar que el grupo está actuando realmente como un equipo y que el aprendizaje surge de la construcción global y coordinada del conocimiento de todos los integrantes. Sin embargo, no es fácil medir todas y cada una de las complejas habilidades que puede desarrollar un individuo *en* y *con* un grupo, o las aptitudes *inter-intragrupales*. Por otra parte, es más complicado evaluar un proceso que un producto. Si añadimos, además, que este proceso se da en un contexto colectivo, que determina la naturaleza de cada una de las acciones que emergen del grupo, la valoración se hace mucho más difícil en términos de fiabilidad, validez, utilidad y equilibrio de la evaluación. Del mismo modo, no siempre resulta fácil ni posible medir todas y cada una de las destrezas que puede desarrollar el individuo/grupo en todas sus dimensiones: *cognitiva* (conocimientos y creencias), *afectiva* (sentimientos y preferencias) y *conductual* (declaración de intenciones o acciones manifiestas). (Alonso, M. I., & Cuéllar, A. I. 2010).

LISTA DE REFERENCIAS

- Alegría Ugarte, M. I. (2014). *Evolución en la segmentación de la escritura: El uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Alonso, M. I., & Cuéllar, A. I. (2010). *¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo?* Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista general de información y documentación*, 20, 221-241.
- Amezola, J. J. H., García, I. S. P., & Castellanos, A. R. C. (2008). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. *Revista Educar*, 13.
- Aranda, T., & Araújo, E. G. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Recuperado de: <http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/Técnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf>.
- Arceo, F. D. B., & Rendón, M. M. P. (2010). *El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado*. *Observar*. *Revista electrónica de didáctica de las artes*, (4), 6-27.
- Aristides, A. (2001) *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. Uruguay.
- Aurelio, V. S., & (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero. Bilbao (España).
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Ávila, M., & Paredes, I. (2015). *La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias*. *Omnia*, 21(1), 52-65. *Omnia* ISSN: 1315-8856 revistaomnia@gmail.com Universidad del Zulia Venezuela
- Bonnefoy, J. C., & Armijo, M. (2005). *Indicadores de desempeño en el sector público*. ILPES.
- Boon, J. y M. Van der Klink (2002). *Competencias*. Conferencia Anual de la Academia de Desarrollo de Recursos Humanos, Honolulu.
- Bunk, G. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. *Revista europea de formación profesional*, (1), 8-14.
- Castañeda, M. J. M., & Reyna, D. A. Q. (2009). *La perspectiva didáctica de la*

- estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Chesñevar, C. (2000). *Utilización de los mapas conceptuales en la enseñanza de la programación*. Material en formato digital, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. Argentina.
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka.
- Constitución Nacional del Paraguay – 1992*. Asunción, 20 de junio de 1992 – Ediciones Elisa.
- Córdova, A. V. (2010). *Competencias cognitivas en la educación superior*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias, 2(6), 34-64.
- Declaración Universal de Derechos Humanos*. Publicado por el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. DPI/876-40158-Octubre 1988-20M. Reimpresión-DPI/876/Rev.1-93604-Agosto 1993-50M. Reimpresión-DPI/876/Rev.2-98- 08814-Abril 1998-80M.
- Delors, J. (2013). *Los cuatro pilares de la educación*. Galileo.
- Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM, México.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Espinosa-Vázquez, O., Martínez-González, A., & Arceo, F. D. B. (2013). *Formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes de Odontología: resultados y su clasificación psicopedagógica*. *Investigación en educación médica*, 2(8), 183-192. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.
- Esport, R. & Nubiola, J. (2016) *El arreglo personal del profesor*. Publicado en Vanguardia Educativa. Monterrey, México N° 24.
- Fernández, J. M. (2012). *Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior*. *Revista de la educación superior*, 41.
- Formica, D., Favier, M., & Gómez, M. (2004). *El cuaderno de clase y el pensamiento en el aula*.
- Facultad de Educación Elemental y Especial—UN Cuyo.

- Frías, B. S. L., & Kleen, E. M. H. (2005). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. MAD.
- García, E. & Fernández Ferrer, M. (2016). *Evaluación por competencias: La perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de L'educació.
- García-Garro, A. J., Ramos-Ortega, G., Díaz de León-Ponce, M. A., & Olvera-Chávez, A. (2007). *Instrumentos de evaluación*. Revista mexicana de anestesiología, 30(3), 158-164.
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). *Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades*. Revista iberoamericana de educación, 35(1), 151-164.
- Guerra, M. Á. S. (2009). *La evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana*. 3a Edición. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). *Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas*. Ra Ximhai, 12(6), 359-376.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. Y Baptista Lucio, MP. Metodología de la investigación. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. 5ª Edición. México, 2.010.
- Herrero, I. M. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- León Román, C. A. (2006). *El uniforme y su influencia en la imagen social*. Revista Cubana de Enfermería.
- Ley N° 1264/1998. General de Educación. Ediciones Diógenes. Asunción – Paraguay.
- López, G. B., & Mesa, M. C. (2016). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa*. Revista iberoamericana de educación.
- López, G. B., & Mesa, M. C. (2016). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 1-7.
- Lozano, I., & Ramírez, J. L. (2005). *Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria*. Enunciación, 10(1), 119-122.
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. Investigación educativa. *Una introducción conceptual*. Editorial Pearson Educación/Addison Wesley. 5ª edición. España, 2.008.

- MEC. (2010) *Módulo para capacitación docente. Comprender para pensar reflexivamente* Segundo ciclo EEB. Asunción. Paraguay.
- MEC. Programas de estudio de Educación Escolar Básica. Ministerio de Educación y Ciencias. (2010). Fascículo de evaluación 2do Ciclo EEB.
- Miranda de Alvarenga, Estelbina (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Normas técnicas de presentación de trabajos científicos. 4ta. Edición.
- Morán, V. E., & Olaz, F. O. (2014). *Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico*. Revista de Psicología, 23(1), 93-105.
- Muñoz, J., & Charro, E. (2017). *Los ítems PISA como herramienta para el docente en la identificación de los conocimientos y habilidades científicas*.
- Muñoz, T. G. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf.
- Muschietti, M., & Vitali, A. (2012). *La evaluación de producto en ingeniería*. En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales, 117-130.
- Pacheco, A. M. (2005). El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2), 187-195.
- Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*.
- Pérez, M. G. (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Universidad de la Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Pérez, S. (2011) *El nuevo significado de la Evaluación*.
- Pescador, J. E. P., & Domínguez, M. R. F. (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del espacio europeo de la educación superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(4), 1-9.
- Porlán Ariza, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. *Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía*, 8 p.
- Reigosa, C. (2012). Un estudio de caso sobre la comunicación entre estudiantes en el laboratorio escolar. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(1).
- Reyes Pérez, S. (2016). *Evaluación por competencias en la carrera de trabajo social: una mirada desde sus actores*.

- Rodríguez, C. O. S., Contreras, R. D., & Del Toro Sánchez, M. (2007). *Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional*. *Acción pedagógica*, 16.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M., & Luna-Cortés, J. (2010). *Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos"*. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual*. III Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (vol. 4, p. 662).
- Ruiz, M. G. N. (1985). Instrumentos de evaluación (Doctoral dissertation, 241).
- Schmidt, S. (2006). Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes definiciones y desarrollo. Recuperado el, 19.
- Sierra Arizmendiarieta, B., Méndez Giménez, A., & Mañana Rodríguez, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula abierta*.
- Sierra Bravo, R. Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Thomson
- Torres Pérez, Y., Medina Carballosa, E., & Carralero Rodríguez, L. (2019). *El clima sociopsicológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (junio).
- Torres, G. 2004. *La Evaluación en Contexto de Diversidad*. Primera Edición. Pearson. España
- Urbina, E. M. (2009). *Los conocimientos previos y su importancia para la comprensión del lenguaje matemático en la educación superior*. *Universidad ciencia y tecnología*, 13.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zambrano Córdova, M. M. (2019). *Guía metodológica de la estrategia del sociodrama como herramienta de enseñanza del idioma inglés en los estudiantes del cuarto nivel de la Universidad Estatal del Sur de Manabí*.
- Zapata, W. A. S. (2005). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. *Revista iberoamericana de educación*, 36(9), 1.